

Bron van steun en stabiliteit

Jantine Spilt



Leerkrachten ontlenu vaak veel voldoening aan een goede relatie met leerlingen. Ze beseffen dat zo'n positieve relatie voor leerlingen belangrijk is. Dit artikel toont hoe een positieve leerkracht-leerlingrelatie bijdraagt aan het gevoel van veiligheid en de ontwikkeling van kinderen.

In groep 1 vertoonde Tom veel onrustig en grensoverschrijdend gedrag. De leerkracht had haar handen vol aan hem. Door de vele incidenten moest Tom voortdurend gecorrigeerd worden en bleef er weinig ruimte over voor positieve interacties. De leerkracht voelde zich machteloos en gefrustreerd. Daarom werd Tom in groep 2 bij een andere juf geplaatst. Ondanks de conflicten bleek deze leerkracht in staat een relatie te vormen met Tom die werd gekenmerkt door genegenheid en openheid. Tom voelde zich emotioneel veilig en geaccepteerd, waardoor de leerkracht steeds meer positieve invloed kreeg op zijn gedrag. Hoewel Tom een zorgleerling is vanwege zijn gedragsmoeilijkheden, bleek de ontwikkelingsgang in groep 2 positief.

Deze casus (zie: Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007) toont het effect van een positieve leerkracht-leerlingrelatie. Wetenschappelijk onderzoek bevestigt dit beeld en onderstreept het belang van een goede leerkracht-leerlingrelatie voor de ontwikkeling van leerlingen en met name voor gedragsmoeilijke leerlingen. Uitgaande van de gehechtheidbenadering wordt in dit artikel uiteengezet hoe positieve relaties met leerkrachten bijdragen aan gevoelens van veiligheid bij leerlingen en daarmee aan hun schoolse ontwikkeling.

Veilige haven

Het merendeel van de onderzoekers naar leerkracht-leerlingrelaties heeft zich laten inspireren door de gehechtheidstheorie over ouder-kindrelaties (Pianta, 1992). Hoewel de affectieve band met leerkrachten over het algemeen

veel minder sterk is dan die met ouders en daarnaast ook beduidend minder lang duurt (meestal maar één of twee jaar) en niet exclusief is (er zijn veel andere kinderen in de klas), zien onderzoekers ook overeenkomsten. Wetenschappelijk onderzoek laat zien dat leerkrachten net als ouders een rol vervullen in de behoefte van kinderen aan emotionele veiligheid (Koomen & Hoeksma, 2003). De wetenschap dat de juf of meester om je geeft en er voor je zal zijn wanneer je haar/hem nodig hebt, draagt bij aan een basisgevoel van veiligheid. In de gehechtheidstheorie wordt dit het 'veilige basis fenomeen' genoemd. Wanneer kinderen veiligheid ervaren in aanwezigheid van een specifieke persoon, activeert dit een natuurlijke drang om de omgeving te exploreren. Kinderen gaan 'op onderzoek uit', durven uitdagingen aan te gaan en zijn niet (of minder) bang voor nieuwe situaties. Deze exploratiedrang is essentieel voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. Het leidt tot het verleggen van grenzen en het opdoen van leerervaringen.

Wanneer kinderen zich daarentegen onveilig voelen in de klas, zal er minder energie overblijven voor activiteiten en leren. Gevoelens van onveiligheid verminderen de exploratiedrang en leiden af van schoolse zaken. Kinderen hebben immers een natuurlijke drang om een toestand van stabiliteit en veiligheid te hervinden. Net zoals kinderen steun en troost zoeken bij hun ouders, zoeken zij nabijheid tot hun leerkracht wanneer ze door iets van streek raken in de klas. In de gehechtheidstheorie wordt dit het 'veilige haven fenomeen' genoemd. Vooral jonge kinderen hebben hier behoefte aan, omdat zij vaak nog afhankelijk zijn van de ondersteuning van volwassenen om zich veilig te kunnen voelen op school.

Een goede leerkracht-leerlingrelatie is dus een bron van



• Fotografie Hanneke Verkleij

Een positieve relatie tussen leerling en leerkracht is belangrijk voor de ontwikkeling van het kind

steun en stabiliteit voor kinderen en heeft een positieve invloed op het sociaal functioneren en het leergedrag.

Nabijheid, conflict en afhankelijkheid

In de literatuur wordt de leerkracht-leerlingrelatie getypeerd aan de hand van drie dimensies: *nabijheid*, *conflict* en *(over)afhankelijkheid* (Koomen et al., 2007; Pianta, 2001). Een warme, ondersteunende relatie kenmerkt zich door veel nabijheid: er is sprake van open communicatie, vertrouwen en plezier. De leerkracht begrijpt de leerling en is effectief in het bieden van steun en troost in stressvolle omstandigheden. De leerling vertrouwt op de leerkracht en laat zich sturen en steunen. Vooral voor kwetsbare kinderen zoals kinderen met leer- en/of gedragsproblemen blijkt een nabije leerkracht-leerlingrelatie een positieve invloed te hebben op de schoolse ontwikkeling. Gebrek aan genegenheid en vertrouwen daarentegen leidt tot afstandelijkheid. Sommige kinderen proberen zichzelf onzichtbaar te maken of gaan liever ergens achteraf zitten dan dat ze de leerkracht opzoeken voor steun. De leerkracht-leerlingrelatie fungeert dan onvoldoende als een veilige basis of veilige haven voor het kind.

Binnen een relatie kunnen ook *conflicten* overheersen. Vooral bij gedragsmoeilijke kinderen wordt de leerkracht-leerlingrelatie vaak gekenmerkt door wederzijds wantrouwen en onbegrip. Dit is stressvol voor zowel de leerkracht als de leerling. Conflicten kosten aandacht en energie, waardoor er minder energie voor leren overblijft. De leerling mist een veilige basis en haven in de klas en zal minder toekomen aan exploratie. Onderzoek laat zien dat bij kinderen met een gebrekkige gedragsregulatie een conflictueuze relatie leidt tot meer gedragsproblemen (Doumen et al., 2008). De kans op een

negatieve spiraal neemt toe en daarmee het risico op schools falen (Stipek & Miles, 2008).

Een ander voorkomend probleem is overmatig *afhankelijk gedrag* van leerlingen. Sommige kinderen zijn sterk op de leerkracht gericht. Ze vragen voortdurend aandacht en hulp, ook in situaties waarin dat eigenlijk niet nodig is, en laten zich niet of moeilijk geruststellen. Deze overmatige gerichtheid op de leerkracht gaat ten koste van de energie die aangewend kan worden voor leren. Afhankelijke kinderen laten een gebrek aan exploratiedrang zien dat mogelijk samenhangt met onderliggende gevoelens van onveiligheid. Het voortdurende hulpzoekende gedrag van de leerling is een indicatie dat de leerkracht-leerlingrelatie niet als een veilige basis fungeert. De mate waarin de leerkracht voor de leerling fungeert als een 'veilige basis' en 'veilige haven' is dus een belangrijke indicator voor een goede leerkracht-leerlingrelatie. De meest gunstige relatie wordt gekenmerkt door veel nabijheid en weinig conflict en afhankelijkheid. Het is belangrijk om op te merken dat nabijheid, conflict en afhankelijkheid verschillende dimensies zijn. Leerkrachten herkennen vaak zowel kenmerken van nabijheid als conflict en afhankelijkheid in hun relaties met kinderen. Verder blijkt dat leerkrachten over het algemeen meer conflict en minder nabijheid rapporteren in hun relaties met jongens dan met meisjes, wat deels verklaard kan worden door het drukkere gedrag van jongens.

De oorsprong van een negatieve leerkracht-leerlingrelatie ligt soms in de thuissituatie van een leerling. In geval van een onveilige relatie met de ouders voelen kinderen zich sneller onveilig in sociale situaties en hebben ze geleerd volwassenen te wantrouwen. Dit kan zich uiten in het 'afzetten tegen' (conflict), 'ontwijken van' (gebrek



• Foto: Isabel Nabuurs

De wetenschap dat de leerkracht om het kind geeft, draagt bij aan een basisgevoel van veiligheid

aan nabijheid) of 'overvragen' (afhankelijkheid) van de leerkracht. Anderzijds hebben juist deze kwetsbare kinderen behoefte aan psychologische nabijheid tot hun leerkracht en profiteren zij ook het meest van een goede relatie met hun leerkracht. Gedragsmoeilijke kinderen laten bijvoorbeeld de meeste groei zien in sociaal-emotionele competenties wanneer sprake is van een nabije relatie met de leerkracht. Daarbij komt dat kinderen hun ervaringen met de leerkracht meenemen naar de volgende klas. Onderzoek heeft aangetoond dat kinderen die positieve relaties hadden met hun leerkrachten in de kleuterklas ook betere relaties hadden met hun leerkrachten in de bovenbouw (Hamre & Pianta, 2001). Daarnaast waren ook hun schoolprestaties beter. Deze onderzoeken laten zien dat het de moeite waard is om te investeren in relaties met kwetsbare en gedragsmoeilijke kinderen.

Bouwen aan relaties

Relaties ontwikkelen zich als gevolg van de continue stroom van interacties tussen twee mensen. Zowel leerkracht als leerling dragen bij aan de relatie en problemen kunnen niet eenzijdig bij een van de partners gelegd worden. Van professionele leerkrachten wordt wel verwacht dat ze positieve relaties met kinderen nastreven. Hiervoor is het van wezenlijk belang om oog te hebben voor de unieke capaciteiten en behoeften van iedere leerling op zowel sociaal-emotioneel als cognitief vlak. Wanneer een kind zich niet prettig voelt of van streek is, dient de leerkracht dit te signaleren en hier niet aan voorbij te gaan. Goed kijken, luisteren en alert zijn op veranderingen in stemming en gedragingen is be-

langrijk. Om kinderen een veilige basis en haven te kunnen verschaffen, zijn inlevingsvermogen en sensitief reageren op de behoeften van kinderen essentieel. Sensitief handelen hoort bij de professionaliteit van leerkrachten. Daarbij is het goed om te beseffen dat ook de persoonlijkheid van een leerkracht en diens eigen ervaringen in het verleden met ouders en onderwijzers een rol spelen. Leerkrachten blijken bijvoorbeeld te verschillen in de mate waarin ze emotionele signalen van kinderen oppikken, mede op grond van de eigen hechtingservaringen. Leerkrachten die in de klas en in hun privéleven aandacht hebben voor hun eigen ervaringen en emoties, hebben dat ook meer voor de emotionele behoeften van leerlingen. Zij handelen doorgaans sensitiever dan leerkrachten die geneigd zijn vermijdend om te gaan met emoties en intimiteit. Anderzijds, leerkrachten die te veel met hun eigen gevoelens bezig zijn, lijken juist weer minder goed in staat zich te verplaatsen in leerlingen. In de ouder-kindliteratuur wordt in dit verband ook het reflectief functioneren van verzorgers genoemd (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991). Reflectief functioneren wordt omschreven als het vermogen je te kunnen verplaatsen in een ander en te begrijpen welke gevoelens en psychische behoeften schuilgaan achter het gedrag van de ander. Het betekent aandacht voor de gemoedstoestand van de ander. Daarnaast hoort bij reflectief functioneren ook het onderkennen en begrijpen van de eigen, vaak deels onbewuste, gedachten en emoties in relatie tot de ander. Zeker ten opzichte van gedragsmoeilijke kinderen ervaren leerkrachten vaak negatieve emoties zoals frustratie en boosheid, en gevoelens

Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

In Nederland wordt de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) gebruikt om de perceptie van de leerkracht van zijn of haar relatie met een specifieke leerling te meten. De lijst is goed beoordeeld door de COTAN en beschikt over normen voor jongens en meisjes in de leeftijd van 3-12 jaar. De vragenlijst kent drie schalen:

Nabijheid: 'Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij mij zoeken.' 'Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen.'

Conflict: 'Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven.' 'Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen.'

Afhankelijkheid: 'Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.' 'Dit kind is de hele dag sterk op mij gericht.'

Meer informatie en downloaden: http://testweb.bsl.nl/tests/llrv/llrv_leerling_leerkracht_relatie_vragenlijst.asp

van ineffectiviteit en hulpeloosheid, zoals ook blijkt uit de volgende uitspraken van kleuterleerkrachten: 'Ik had alles uit de kast gehaald en ik wist het niet meer' en 'Ik kan best wel heel vaak boos op hem zijn en dan merk ik dat er een soort strijd tussen ons is'. Ook kunnen leerkrachten blijven hangen in negatieve gedachten over leerlingen zoals: 'Ze is hardleers', en 'Hij heeft mij niet nodig'. Het is belangrijk om negatieve gedachten en gevoelens te onderkennen. Uit interviews met kleuterleerkrachten bleek dat zij die meer ontwijkend reageerden op vragen naar negatieve ervaringen met een leerling vaker een conflictueuze relatie met leerlingen hadden. Leerkrachten die daarentegen open en eerlijk konden spreken over hun negatieve gevoelens rapporteerden minder conflicten in hun relaties met kinderen (Spilt & Koomen, 2009).

Reflectief functioneren is essentieel voor professioneel en effectief handelen, maar gaat meestal niet vanzelf. Het is nodig dat je als leerkracht hiervoor de tijd neemt en jezelf vragen stelt als: voelt deze leerling zich veilig bij mij/in de klas? Hoe wordt mijn gedrag beleefd door de leerling? Reageer ik vooral/alleen op het zichtbare gedrag van de leerling of probeer ik met mijn handelen ook tegemoet te komen aan de achterliggende be-

hoefte van de leerling? Wanneer voel ik boosheid of frustratie in het contact met deze leerling en aan welke situaties ontleen ik juist positieve gevoelens? Hoe beïnvloeden deze emoties mijn gedrag naar deze leerling? Dit soort vragen nodigt uit tot zelfreflectie en prikkelt leerkrachten om te bouwen aan een positieve relatie met een specifieke leerling. Wanneer dit een leerkracht niet zelfstandig lukt, kan het de moeite waard zijn om ondersteuning te vragen van een intern begeleider of schoolbegeleidingsdienst. ●

Met dank aan Dr. Helma Koomen, universitair docent en onderzoeker aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding en het Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.

Aanbevolen literatuur

- Buyse, E., Koomen, H. M. Y., & Verschueren, K. (2007). 'Interacties tussen leerkrachten en leerlingen'. In: K. Verschueren & H. M. Y. Koomen (Eds.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2010). 'Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met leerkrachten over hun relaties met gedragsmoeilijke kleuters'. In: *Kind en Adolescent*, 31(2), 58-70.

Literatuur

- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). 'Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study'. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). 'The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment'. In: *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). 'Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade'. In: *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). 'Regulation of Emotional Security by Children After Entry to Special and Regular Kindergarten Classes'. In: *Psychological Reports*, 93(3,Pt2), 1319-1334.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst: Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Pianta, R. C. (1992). 'Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults'. In: R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (57 ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). 'Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?'. In: *Child Development*, 79(6), 1721-1735.